

ONEDGE

Nr. 1 ■ Januar 2012 ■



I dialog
med praksis

Indhold

Erhvervsakademiske uddannelser er produktprofessioner <i>Lise Agerbæk, projektmedarbejder, Knowledge Lab</i>	4
Den innovative praktiker? <i>Niels Henrik Helms, direktør, Knowledge Lab</i>	7
Projekt "I dialog med praksis" <i>Lise Agerbæk, projektmedarbejder, Knowledge Lab</i>	9
Kulturelle implikationer i praktikvejledningen <i>Torben Lohse, adjunkt, Erhvervsakademi Lillebælt</i>	10
Kan vejledning på distancen erstatte ansigt-til-ansigt samtale? <i>Raimunde Roulund, lektor, Erhvervsakademi Lillebælt</i>	13
Sig mig: Er du dum eller hvad? <i>Astrid Engell, underviser, Kold College, Erhvervsakademi Lillebælt,</i>	16
Som underviser, hvornår har du sidst set på dig selv? <i>Allan Helboe, adjunkt, Erhvervsakademi Lillebælt</i>	18

"Education is an admirable thing, but it is well to remember from time to time that nothing that is worth knowing can be taught."

Oscar Wilde



I dialog med praksis

Erhvervsakademier er nye i uddannelsesverdenen. De rummer mange af de uddannelser, der kombinerer teoretisk og praktisk viden på de tekniske og merkantile områder. – Nogle af uddannelserne har vi kendt i mange år, andre er nye. Det er uddannelser, som skaber sammenhæng og fremdrift i forskellige praksisfelter. Erhvervsakademierne repræsenterer stor forskellighed. Men der er også fællestræk: erhvervssigtet, teori-praksis forholdet og fx, at alle studerende skal i praktik.

I dette nummer af OnEdge er der fokus på, hvordan de erhvervsakademiske uddannelser kan forstås i en professionsoptik, og på hvordan fx praktikken kan blive rum for og fremme både innovation og innovative kompetencer.

Vi har inviteret en række af praktikerne fra erhvervsakademierne til at sætte ord på muligheder og dilemmaer i uddannelserne. Her går undervisere og vejledere tæt på de udfordringer, som inddragelsen af praktik i uddannelserne giver. Det kan være vejledning for fremmedsprogede i dansk virksomhedskultur eller muligheder og begrænsninger i virtuel vejledning. De tager også fat på lærerens rolle og ensomhed i vejledningen og i klasseværelset. Vi håber dette nummer vil give inspiration til uddannelserne, men først og fremmest hos deres mange nuværende og fremtidige interessenter.

Tak til bidragsyderne og god fornøjelse til læserne.

Lise Agerbæk og Niels Henrik Helms



Tandimplantater
Kosmetisk tandpleje
Parodontose
Tandeftersyn

Tandeftersyn og tandbehandling med omtanke

Fokus på afhjælpning af tandlægeskræk

Specialister i tandimplantater, kosmetisk tandpleje og parodontose behandling

Vi er fyns største tandlægehus med speciale i tandimplantater, kosmetisk tandpleje og parodontose behandling. Vi tilbyder dig veluddannet og kvalificeret personale til alle opgaver inden for tandbehandling. Vi arbejder med moderne behandlingsprincipper, som giver dig den bedste behandling.

Dit besøg hos os skal være en god og behagelig oplevelse. Vi ønsker at skabe tillid og tryghed i en afslappet atmosfære.

 **CentrumTandlægerne**
www.centrumtandlaegerne.dk

 **DanmarksImplantatcenter**
www.danmarksimplantatcenter.dk



Erhvervsakademiske uddannelser er produktprofessioner

- Lise Agerbæk

projektmedarbejder, Knowledge Lab, Syddansk Universitet og underviser, Erhvervsakademi Lillebælt

Erhvervsakademiuddannelser er professionsuddannelser. Det betyder som minimum helt konkret, at studerende, som uddannes på et erhvervsakademi, udøver en profession, når de er færdiguddannede. De er professionelle inden for et område – det kan være webudvikling, finansøkonomi eller teknisk integration og produktudvikling mv. Denne artikel kigger nærmere på, hvad der karakteriserer den profession, som erhvervsakademiske uddannelser fører frem til.

Hans Jørgen Staugård, leder af Videncenter for professionsudvikling, University College Nord, finder den etymologiske betydning af ordet profession i det latinske ord *professio*, som betyder offentlig erklæring. "Professioner er altså erhvervsgrupper, der gør gældende eller gør (rets)krav på, at de ved og kan noget om det pågældende fagområde, som andre ikke ved eller kan." (Staugård 2001: 4)

Det, der adskiller professionsuddannelser fra fx erhvervsuddannelser, er, at udøvelsen af professionen sker på baggrund af uddannelse inden for et specifikt teoretisk område. Igen ifølge Hans Jørgen Staugård, betyder det, at "Det er ... kendetegnende for en given professions udøvelse, at de kan sammenholde en specialiseret teoretisk viden med en faglig vurdering og handling i praksis. Specialiseringen er på samme tid teoretisk og praktisk ..." (Staugård 2001: 3). Staugård citerer Freidson (Freidson 2001: 22) for, at sammenhængen mellem den teoretiske og praktiske viden skabes ved anvendelsen af en formaliseret viden under udøvelse af et selvstændigt skøn. Pointen er her, at den teoretiske viden sættes i spil i forhold til konkrete situationer, hvor udøveren af professionen må bruge sit selvstændige skøn i forhold til en eksisterende samfundsmæssig virkelighed.

Professionsmarkører

Erhvervsakademier rummer imidlertid ikke de traditionelle eller mere kendte professionsuddannelser, som for eksempel sygeplejerske, fysioterapeut, pædagog eller lignende, som i store dele af landet huses på University Colleges. For disse uddannelser peger Staugård på en række professionsmarkører, som kendetegner professioner.

Monopol

Denne type professioner har (lovbeskyttet) monopol på

arbejdet. Man må ikke kalde sig pædagog, uden at have uddannelsen til pædagog. Inden for det erhvervsakademiske område er denne type beskyttelse af professionerne stadig i sin vorden, især fordi uddannelserne er nye, ligesom fagområdet ofte er relativt nyt og/eller i hastig udvikling. Samtidig er de erhvervsakademiske professioner typisk ikke rettet mod omsorg – de har med andre ord ikke mennesker som objekt.

Autonomi

En anden markør, som Staugård peger på, er professioners autonomi, hvilket indebærer, at "udøvelsen foregår med relativ stor grad af autonomi i forhold til arbejdsgiver og bruger" (Staugård 2001: 7). For fx sygeplejersker betyder dette, at de udøver deres erhverv efter eget skøn – og ofte selv tilrettelægger arbejdet efter behov.

For erhvervsakademiske uddannelser er denne markør igen mindre entydig. Inden for medieområdet er arbejdsopgaver typisk struktureret som projekter, og en stor del af uddannelserne handler derfor om at give erfaring med projektstyring. Inden for et projekt har den enkelte deltager ofte en vis autonomi, men skal ikke desto mindre udføre helt bestemte opgaver, for at projektet bliver færdigt til tiden. Autonomien er altså ikke personlig, men knytter sig mere til gruppen, der udfører projektet i fællesskab.

Udøvelse af skøn

Specialisering, abstraktion og vurdering og sammenhængen mellem dem, er yderligere markører, som Staugaard angiver (Staugård 2001: 9). Her handler det om, hvordan den teoretiske viden anvendes. "De opgaver, professionen skal løse, stiller krav til integration mellem formel teoretisk viden og relevant udøvelse af skøn i konkrete praksissituationer. Et særkende for professionel viden er integrationen mellem analysekompetence med baggrund i formel teoretisk viden og udøvelse af konkrete skøn i praksissituationer som udgangspunkt for handling."

Professionsudøveren analyserer den konkrete virkelighed med udgangspunkt i teoretisk viden, og bruger dette som baggrund for aktiv handling. Netop denne markør karakteriserer i høj grad erhvervsakademiske uddannelser, hvor den teoretiske viden kontinuerligt omsættes i praksis, når



der skabes produkter¹ for aftagere. På den måde adskiller erhvervsakademiske uddannelser sig ved at have et produkt som fokus for professionsudøvelsen.

Særlig uddannelse

Uddannelse er en selvfølgelig professionsmarkør, der konkret virker som gateway til professionen. Her peger Staugård på, at udviklingen i øjeblikket på UC uddannelserne har en tendens til at lægge vægt på teoretisk viden som en sikring af professionen: "Professionsuddannelsernes dilemma er på den ene side, at selve deres eksistensberettigelse ligger i en tæt tilknytning til de professioner, de uddanner til, medens de på den anden side har vanskeligt ved at opnå og fastholde status som uddannelse på højt niveau, der er med til at tilføre professionen autonomi og legitimitet, når og hvis uddannelsen knyttes tæt til professionen og indeholder en stor del praktisk træning i professionsudøvelse." (Staugård 2001: 13). Det er her, praktikken har betydning, fordi den konkret virker som træningsbane under uddannelsen. Erhvervsakademiske uddannelser adskiller sig fra andre professionsuddannelser ved, at produktrettetheden gør det muligt at lade store dele af uddannelsen foregå i tæt samarbejde med eksterne rekvirenter – også når de studerende ikke er i praktik. Det er ofte muligt at inddrage virksomheder og organisationer uden for skolen i semesterprojekter og eksamensopgaver. På uddannelsen som sygeplejerske sker træ-

ningen typisk ikke på virkelige patienter, før de er i "klinik", altså uden for skolen. Det betyder dog ikke, at ovenstående dilemma ikke forefindes på de erhvervsakademiske uddannelser. Tværtimod handler meget af den interne diskussion netop om sikring af "det teoretiske niveau", hvilket besværliggøres af, at litteratur inden for området – som ofte er helt nyt og under udvikling – ikke er af akademisk karakter.

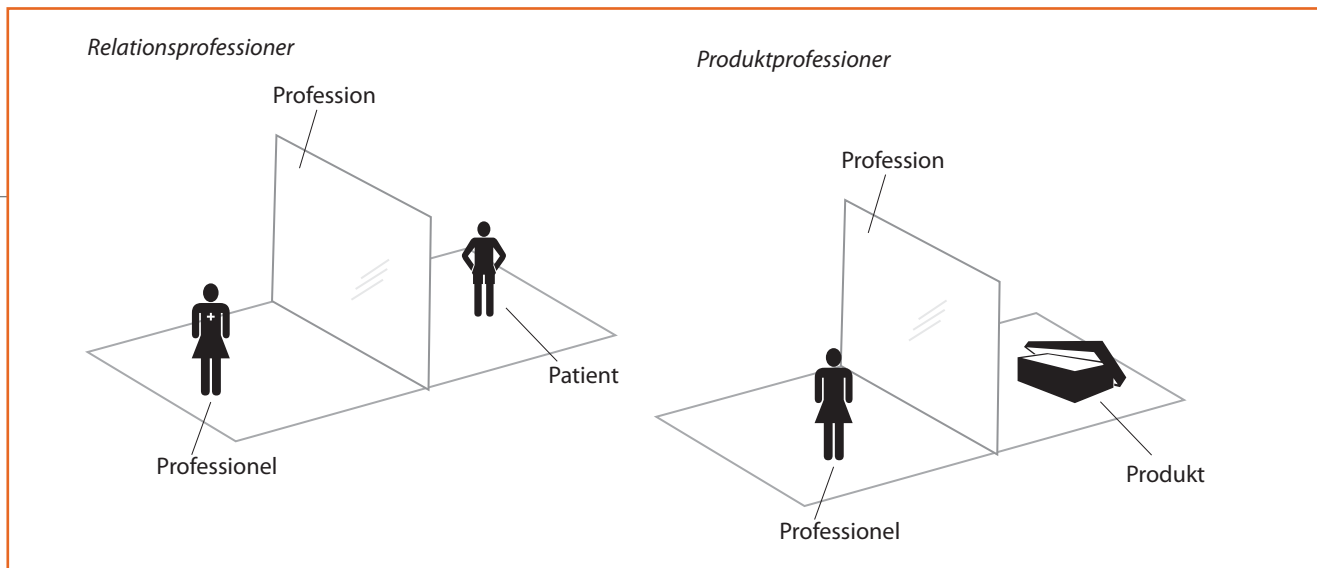
Moralsk forventning

En anden særlig markør, som Staugård peger på, handler om arbejdsmoral. Det drejer sig om det forhold, at der stilles visse moralske forventninger til professionsudøvelsen. "Den professionelle skal forholde sig netop sagligt og rationelt og må ikke være følelsesmæssigt engageret eller lade eventuelle personlige sym- eller antipatier få indvirkning på arbejdets gennemførelse" (Staugård 2001: 13). Denne arbejdsmoral er afgørende, når professionen er rettet mod mennesker. En sygeplejerske skal netop være professionel, når hun skifter forbindelse – og altså ikke vise, hvad han mener om det menneske, der har et sår. For fx en PBA i Finansøkonomi får vedkommendes sym- og antipatier ikke betydning for andre mennesker – eller i hvert fald kun formidlet via produktet. At det imidlertid er et område, som er i udvikling, kan ses af den debat, der i forbindelse med finanskrisen har været omkring bankansattes etik i forhold til rådgivning.

Arbejds måde

Den sidste professionsmarkør er en særlig arbejds måde. Staugård citerer Abbott direkte: "De tre er handlemåder mere, end de er handlinger i sig selv. Men tilsammen udgør diagnose, sammenfatning og behandling den centrale kultu-

¹ Begrebet produkt skal her forstås meget bredt, idet et produkt godt kan være uhåndgribeligt i form af en specialiseret service i forhold til en aftager. En produktionsteknolog eller en finansøkonom beskæftiger sig på denne måde med produkter, snarere end med relationer, som det er karakteristisk for fx sygeplejersker og ergoterapeuter.



relle logik i professionel praksis. Det er inden for denne logik, at de enkelte hverv opnår de subjektive kvaliteter, som er den kognitive struktur i kravet på jurisdiktion. (Abbott, 1988, p. 40). Det er rent lægefaglige begreber, men sammenfattende peger de på tre processer, som kendetegner professioner. Man analyserer, man beskriver og man handler ud fra sin analyse. Staugård antyder begreberne situationsvurdering, sammenfatning og intervention som bredere begreber, som kan give mulighed for "reflection-in-action", som han citerer Schön for at pege på. Denne arbejdsmåde er inden for det erhvervsakademiske område ikke helt så tydelig. Det særlige fokus, som rettetheden mod et produkt eller en service giver, betyder, at behandling erstattes af udvikling. Der ændres ikke på en eksisterende virkelighed, men skabes en ny – kunne man måske lidt overfladisk sige.

En særlig slags professionsuddannelser

Staugårds artikel er som nævnt især rettet mod det, han selv kalder "relationsprofessioner" (Staugård 2010: 21), altså professioner, hvor professionsudøveren står i relation til et andet menneske med professionen så at sige som mellemed eller medie.

De erhvervsakademiske professioner kunne man, hvis man fortsætter denne tankegang, kalde produktprofessioner, fordi der altid er et produkt, når professionen udøves. Vel er professionen i sidste instans rettet mod mennesker, som professionerne typisk kender som brugere, segmenter, kunder mv., men det er et produkt eller en service, som skaber forbindelsen til modtagerne.

Relationen er hermed indirekte. En anden måde at sige dette på er, at leveringen af produktet ikke - helt bogstaveligt - berører aftageren, sådan som behandlingen berører patienten eller klienten. Den teoretiske viden, som er professionens fundament, har ydermere et udviklings-, ikke et behandlingsperspektiv – nemlig den at skabe et produkt eller en service.

Praktikkens rolle

Praktikkens rolle i produktprofessioner handler især om at få relationen mellem bruger, produkt og praktikanten som repræsentant for virksomheden til at fungere. Praktikanten har her en dobbeltrelation. Han repræsenterer virksomheden over for brugerne/kunderne. Men han repræsenterer også brugeren over for virksomheden. Han/hun skal få produktet til at være meningsfuldt for virksomhedens kunder, men han/hun skal også få virksomheden/organisationen til at forstå brugerne.

Praktikken kommer på denne måde ikke til at dreje sig om at være i klinik – altså for første gang at udøve sin profession i forhold til rigtige mennesker. På erhvervsakademiske professionsuddannelser vil den i højere grad dreje sig om at lære arbejdsgange og produktionsgange at kende – ofte altså om at lære at levere produktet med den rette hastighed. ■

Ressourcer

- Abbott, Andrew (1988): "The System of Professions. An Essay on the Division of Expert Labor". The University Chicago Press. Chicago and London.
- Freidson, Eliot (2001) : « Professionalism. The Third Logic. On The Practice Of Knowledge." The University Chicago Press. Chicago.
- Schön, Donald A. (1987): "Education the Reflective Practitioner. Toward a New Design for Teaching and Learning in the Professions." Jossey-Bass Publishers. San Francisco.
- Staugård, Hans Jørgen (2009) "Hvad er professioner og hvad kan de bruges til" hentet fra http://www.ucn.dk/Forside/Videncentre_og_udvikling/Videncentre_for_professionsudvikling-_VIP/Udgivelser_fra_VIP.aspx 12/1 2012



Den innovative praktiker?

– Niels Henrik Helms
direktør, Knowledge Lab, Syddansk Universitet

Vi lever i en tid, hvor der står innovation på dagsordenen. Men hvordan uddanner vi studerende til at skabe det, der endnu ikke er? – Og, hvordan sikrer vi, at innovation bliver en bæredygtig praksis ude i hverdagen i både det private og det offentlige?

De studerende lærer selvfølgelig først og fremmest om innovation ved at deltage i den. I de senere år har der været flere innovationsprojekter, hvor studerende har været involveret som vigtige aktører. Her vil jeg pege på BISI-projektet, Building Interfaces for Social Inclusion (Agerbæk 2011), og senest I-Space projektet, hvor studerende fra University College Lillebælt har skabt fremragende resultater inden for teknologiudvikling sammen med brugere fra de specialiserede tilbud (se www.knowledgelab.dk).

De foreløbige resultater fra projekterne med aktiv deltagelse af studerende peger på, at de yder et væsentligt og selvstændigt bidrag til at kvalificere processerne. De studerende har en god fornemmelse for brugerne, de er gode til at give tid og rum til at etablere de dialoger, som er helt afgørende i det, vi kalder brugerdreven innovation. Samtidig har de en faglighed, der gør, at de også kan oversætte disse bidrag, så de kan indgå i forhold til andre aktører. De studerende synes samtidig, at det både er givende og sjovt at være fuldgældige medlemmer af udviklingsfællesskaber, og ikke bare i en "som om" proces. Det er netop det, at der er tale om udviklingsfællesskaber, der er afgørende her.

Udviklingsfællesskaber er fællesskaber, hvor medlemskabet er betinget af, at de forskellige deltagere kan bidrage med forskellige kompetencer og perspektiver. Her bidrager de studerende med deres særlige kompetence - at kunne se på praksis med nye og friske øjne. Her er en helt afgørende forskel fra den, "almindelige" praktik, hvor de studerende er på vej ind i et praksisfællesskab, hvor de skal imitere, aflure dette fællesskabs værdier og måder at gøre ting på. Her handler det om at blive ens, hvor det i udviklingsfællesskabet er afgørende at fastholde og bruge forskelle. I den egentlige praktik, sådan som den kendes fra både erhvervs- og professionsuddannelserne, har der også fra tid til anden været ønske om, at elever, lærlinge eller studerende skulle fungere som en slags innovationsagenter, men her har resultaterne været mere nedslående. – Det er naturligt nok, fordi der altså

her altså netop tale om et praksisfællesskab, hvor det vigtige er at internalisere dette fællesskabs måde at gøre ting på, og ikke at stille spørgsmål til dem eller foreslå alternativer.

Professioner kobler systemer

De studerende er i de nævnte projekter i gang med det, vi kalder professionsuddannelser. Professioner har historisk haft den særlige rolle at koble forskellige systemer. Det har typisk været at skabe kobling for eksempel mellem det juridiske system og forretningslivet. Her har sagføreren med sin fagprofessionelle viden om jura, og sit kendskab til forretningslivet kunnet etablere dialog mellem disse systemer. På samme måde har den praktiserende læge skabt kobling mellem sundhedssystemet og patienten. I takt med samfundets stigende kompleksitet uddifferentieres stadig flere systemer, hvor forskellige videnssystemer har behov for at komme i spil: Derfor og dermed ser vi væksten af professioner og deres indtog i alle livs- og samfunds-sammenhænge. De er både et produkt af og et symptom på et stadigt mere komplekst samfund.

I de senere år har der været en uddannelsespolitisk satsning på, især det der kaldes relationsprofessioner, hvor sigtet har været, at stadig flere uddannes inden for disse områder. Relationsprofessionerne er fx sygeplejersker og lærere, altså dem, der har med mennesker at gøre. I det offentlige rum har vi set flere runder af voldsomme kulturkampe om, hvem der har definitionsretten til disse uddannelser: Skal disse professioner være videnskabeligt funderede eller først og fremmest defineres i den gode praksis i deres (fremtidige) hverdag. Her kunne man jo svare kort og klart: Ja, det skal de! De skal både have indsigt i og kompetence til at bruge videnskabelige positioner, og de skal være solidt forankrede i praksis. Det er netop betingelsen for, at de kan koble forskellige videnssystemer, at de har denne dobbelte kompetence både at kunne være i praksis – og samtidig kunne træde udenfor og betragte den med en særlig optik. Vi har i mange år talt om den reflekterende praktiker, det vil sige den praktiker, der kan reflektere i handlingen (Schön, 1983). Det er betingelsen for ikke bare at gøre tingene på den rigtige måde, men også at gøre det rigtige. Her peges der ofte på det, der kaldes den professionelle etos, altså det særlige værdi-sæt, som er en del af professionen, og som gør at han eller hun ved, hvad der



er det rigtige at gøre. Det har selvfølgelig forskellig karakter afhængigt af, hvor professionen udføres. I produktprofessionerne handler det om fornemmelsen for "godt håndværk", hvor det i relationsprofessionerne typisk er den menneskelige omsorg, der er i fokus. – Men uanset, hvor professionerne arbejder, er en væsentlig del af denne etos forståelsen af hverdagen, af at gøre tingene igen og igen, hvor fornemmelsen for variationen i gentagelsen udvikles. Det er de variationer i hverdagens praksis, som skaber åbninger til andre måder at gøre tingene på, uanset om man er sygeplejerske eller multimediedesigner. Perspektivskiftet og dialogen i udviklingsfællesskaber er så det ydre blik, som skaber mulighed for at se mønstrene eller skabe nye mønstre.

Betingelser for innovation

I moderne virksomheder, uanset om de er offentlige eller private, sættes der i dag fokus på fornyelse og innovation. Private virksomheder skal forny sig og innovere, hvis de skal klare sig i et stadig mere globaliseret marked. Offentlige virksomheder skal gennemgå det, der i dag kaldes velfærdsinnovation, hvis de på den ene side skal kunne håndtere de stadigt voksende ønsker og behov fra brugernes side, og samtidig også optimere ydelserne i et presset velfærdssystem. Her er professionerne helt afgørende, de vil fortsat være dem, som skal kunne bygge bro mellem den praktiske hverdagsviden og den mere teoretiske faglighed, og de vil i høj grad også være dem, som skal kunne forankre det, vi kunne kalde den videnbaserede innovation, og den medarbejder- eller brugerdrevne innovation. Altså dem, der kan koble mellem forskellige praksisformer, oversætte dem i forhold til hinanden. Det kræver faglighed, og ikke mindst relationskompetence, uanset om der er tale om produkt- eller relationsprofessioner.

Tydelige kontekstmarkører

Når denne udvikling sættes i et uddannelsesperspektiv, kommer det til at handle om at kunne bruge forskellige praksisser hensigtsmæssigt. Den skolastiske praksis har sin særlige styrke i forhold til at give den studerende mulighed for at udvikle begreber, sprog og dybere forståelse af, hvad den faglighed, der er under udvikling, består af og begrundes i.

Design af innovative læreprocesser

Udvikling af en "levende" læreplan, der både udfordrer og skaber retning i forhold til den studerendes læring i emergende fænomener som innovation

Skift mellem forskellige læringskontekster og tydelige markører af, hvad der kan læres hvor

Involvering af de studerende som fuldgældige aktører i innovations- og udviklingsprocesser

Flerfaglig læring mellem forskellige fag og i udviklingsgrupper på tværs af uddannelser

Evaluerings, hvor både den skolelige – og den virksomhedsknyttede viden værd – og værdisættes af aktører fra de relevante domæner.

Praktikdelen i virksomheden har sin særlige betydning i forhold til, hvordan det fungerer, når det skal gøres operationelt, når der er handle- og ikke refleksionstvang. – Og udviklingsfællesskabet har sin særlige betydning i forhold til, hvordan der kan tænkes og handles, når ens kompetence skal i spil med andre fagligheder. – Det er forskellige sammenhænge eller kontekster om man vil, hvor det er vigtigt at have tydelige kontekst markører, så den eller de studerende kan få forståelse på, hvad der er på spil her, og hvad deres rolle er.

Det moderne liv handler om at kunne indgå i forskellige kontekster, mens innovation og kreativitet handler om at kunne skabe nye kontekster, se mulighederne og skabe form og retning på dem. – Mulighederne bliver tydelige, når forskellige systemer kommer i spil med hinanden, men iagttagelse af disse muligheder, artikulering og oversættelse til forskellige aktører er betinget af det skærpede dobbelte blik, som professions uddannelserne skaber rum til udvikle, hvis der udvikles hensigtsmæssige design af samspil mellem forskellige praksisser. ■

Ressourcer

- Agerbæk, E. (2011). Samarbejde på tværs af fagligheder i OnEdge, nr. 1, 2011
- Schön, D.A. (1983). The Reflective Practitioner: How professionals think in action. London: Temple Smith, 1983



Projekt / dialog med praksis

– Lise Agerbæk

projektmedarbejder, Knowledge Lab, Syddansk Universitet

I 2010 kom de første studerende i praktik som en obligatorisk del af uddannelsen for mange af Erhvervsakademi Lillebælts uddannelser. Hvad betyder det for de studerende, at dele af deres uddannelse foregår i samarbejde med en virksomhed?

Hvad betyder det for lærerne, at dele af uddannelsen er uden for deres planlægning? Hvad betyder det for virksomheder at have en praktikant til at forstyrre dagligdagen i tre måneder?

Derfor har Knowledge Lab i forår og efterår 2011 arbejdet sammen med Erhvervsakademi Lillebælt og University College Lillebælt om projekt "I dialog med praksis". Projektet var sammensat af to parallelle forløb: For det første et pædagogisk efteruddannelsesforløb for en række af erhvervsakademiets lærere fra forskellige uddannelser, som blev afholdt og arrangeret af University College Lillebælt.

For det andet producerede Knowledge Lab fire webtv-udsendelser, hvor studerende, lærere, ledere og virksomheder fortalte om erfaringer med praktikken. Webtv-udsendelserne er tilgængelige nu – og kan bruges som undervisningsmateriale i forbindelse med yderligere efteruddannelse af kommende praktikvejledere.

Webtv-udsendelserne

Webtv-udsendelser var halv times udsendelser, som blev sendt på et tidspunkt, som var offentliggjort til erhvervsakademiets uddannelser. Meningen var, at de kunne indgå som punkter på lærermøder rundt omkring på erhvervsakademiets uddannelser. Samtidig var de også i et vist omfang tænkt som undervisningsmateriale på PD-modulet.

Udsendelser skulle på den måde inspirere til diskussion, ikke kun for deltagerne på PD-modulet, men også for alle lærerne på erhvervsakademiets lærerværelser. De inspirerede til en givende diskussion, fordi integration af praktik stadig er et relativt nyt for mange af lærerne.

De fire webcasts (webtv-udsendelse) drejede sig om professionsbegrebet, om typer af praktik, om hvordan erhvervsakademiet og dets lærere kan lære af praktikken og endelig om, hvordan praktikophold kan skabe udviklingsprojekter. Udsendelserne er tilgængelige på nettet på denne adresse: <http://webtv.eal.dk/>.

Efteruddannelsesforløbet

Efteruddannelsen var tilrettelagt som en række seminarer, som hver kredsede om et specifikt emne omkring det at knytte praktikken tæt til uddannelsen af den studerende. Jørgen Kloster Larsen ledede forløbet af 4 seminarer med emner spændende fra praktikkens rolle som lærende match til forandringsprocesser.

Efter eksamen deltog de studerende i et skrivekursus, hvor journalist Steen Kabel underviste deltagerne i at omformulere deres opgave til en journalistisk præget artikel med henblik på offentliggørelse. På de følgende sider af dette nummer af OnEdge bringes fire af disse artikler. ■

Annoncer i OnEdge



- 1/4 side – 200,- pr. gang (ekskl. moms)
- 1/2 side – 400,- pr. gang (ekskl. moms)
- 1/1 side – 700,- pr. gang (ekskl. moms)
- Der gives 10 % rabat ved fast annonce

OnEdge udkommer 2-3 gange om året. Det udsendes i papirform til cirka 1000 og kan læses online på www.knowledgelab.dk (ca. 75 visninger om måned). Modtagerne findes inden for et bredt udsnit af brancher med fokus på undervisning, forskning og videndeling. Henvendelse kol@knowledgelab.sdu.dk.



Kulturelle implikationer i praktikvejledningen

– Torben Lohse Friis
adjunkt, Erhvervsakademi Lillebælt, Vejle

Torben Lohse er underviser på procesteknologiuddannelsen ved Erhvervsakademi Lillebælt i Vejle. I denne artikel beskriver han en situation i praktikvejledningen, hvor den studerende var af irakisk herkomst. Hvad betyder det for praktikan- tens møde med den danske virksomhed, og hvordan kan vejlederen træde hjælpende til?

Det formulerede formål med praktikken er, at den studerende uddyber sin viden og praktiske kompetencer opnået gennem skoledelen af uddannelsen. Endvidere skal man opnå kendskab til arbejdspladsens organisering, samarbejdsformer og samspil med omverdenen. Praktikforløbet skal helst lede frem til udførelsen af et studieafsluttende projekt, da uddannelsen i høj grad lægger op til, at praktikken og afslutningsprojektet foregår på samme virksomhed.

I dette tilfælde drejer det sig om en studerende med ikke-dansk baggrund. Den studerende er født i Irak og er derfra

uddannet laborant. Hun er nu 33 år, og procesteknologistudiet er hendes første udadvendte projekt i Danmark. Hendes historie og manglende danske erhvervs erfaring er årsagen til et – for mig – usædvanligt vejledningsforløb.

Praktikforløbet

Det var vanskeligt for den studerende at finde en praktikplads. Det lykkedes hende ikke selv at finde en praktikplads, og vejleder måtte selv træde til med en hjælpende hånd og bruge sit netværk. Selv da kontakten til virksomheden var kommet i stand, var den studerende usikker på, om det var en god idé.

Én uge inde i forløbet havde jeg igen en samtale med den studerende. Hun var klar til at stoppe: "jeg synes ikke, det er interessant. Vi besøger den samme type kunder, og løser den samme type opgaver". Jeg kommenterede gentagelsen af opgavernes karakter med, at det nu var den service virksom-



heden tilbød. Men jeg blev alligevel også lidt interesseret: "Hvad mener du med den samme type kunder?" "Ja, men deres service kunne de jo sagtens sælge til andre kundegrupper, som de ikke kender". "Har du nogen kundetyper i tankerne?" Svaret var: "ja, der er f.eks. den farmaceutiske industri og marineindustrien". Praktikanten beskrev derefter, hvordan hun mente, firmaets services sagtens kunne tilpasses til disse segmenter, men at firmaet ikke var i kontakt med dem, og ikke vidste, hvordan man skulle sælge specifikt hertil. Jeg greb chancen: "Har du talt med direktøren om dine tanker?" "Nej, det kan jeg da ikke, så vil jeg jo kritisere ham, og jeg er kun en studerende". Jeg snakkede så med hende om kulturforskelle fra Irak til Danmark, og fik hende lokket til at snakke med direktøren. Dagen efter ringede hun og fortalte glad, at direktøren havde lyttet og havde reageret ved at sige "Vi to skal vist lige snakke med bestyrelsesformanden" (han er aktivt medarbejdende i firmaet). Bestyrelsesformanden var meget interesseret, og derefter havde den studerende til opgave at lave en plan for at få gang i de nye markedssegmenter. Senere lykkedes det hende at "lave hul" fra firmaet til en farmaceutisk kunde (som nu køber hos firmaet), og praktikken forløb til ende uden flere behov for vejledning.

Hvad skete der i forløbet?

Det interesserede mig, hvad der egentlig skete i dette forløb – og derfor vendte jeg mig til Geert Hofstede, som beskriver fire elementer i menneskers værdiopfattelse (Hofstede, Hofstede, Minkow 2010: 30), der kan bruges til at vise forskellene på værdier i forskellige kulturer, og dermed sige noget om, hvordan forskellige handlinger opfattes i forskellige kulturer. Normer og uskrevne regler for forholdet mellem mennesker, som i ét land opfattes som naturgivne, vil i et andet land virke underlige. Hofstede kigger på fire forskellige forhold:

- Magtdistance handler om i hvor stor grad, man accepterer et hierarki med magtforskelle. I kulturer med stor magtdistance er accepten af egen position i hierarkiet udpræget. Her ses ofte centraliserede organisationsstrukturer med magtfulde ledere. I kulturer med lille magtdistance er organisationsstrukturer oftest flade ("chefen er en kollega med et andet ansvar"). (Hofstede, Hofstede, Minkow 2010: 58-86)
- Individualisme vs. kollektivism: I kollektivistisk prægede

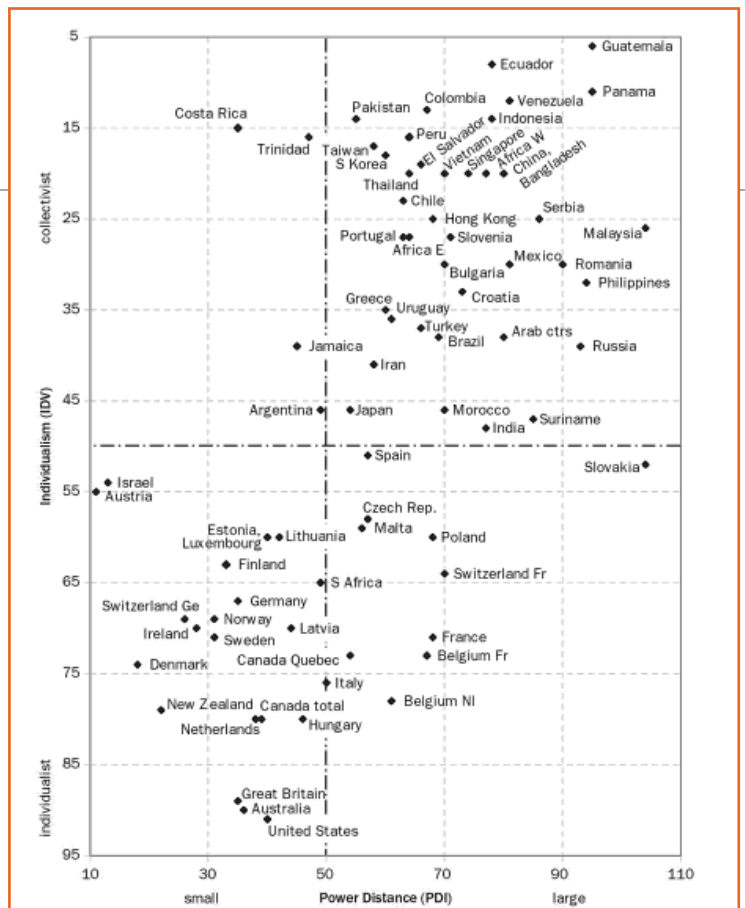


Fig. 1 Et af Hofstedes kulturelle verdenskort (Hofstede, Hofstede, Minkow 2010: 103)

kulturer er gruppen vigtigere end individet. Loyalitet mod gruppen betales med beskyttelse og støtte. I individualistisk prægede kulturer tænker man "mig" før man tænker "os". (Hofstede, Hofstede, Minkow 2010: 89-133)

- Maskulinitet vs. femininitet: I maskuline kulturer er mænd selvsikre, konkurrenceprægede og dominerende. Kvinder er omsorgsfulde, beskedne og opdragende. I feministiske kulturer er disse forskelle udjævnet. Man fokuserer mere på livskvalitet, solidaritet, og at den stærke hjælper den svage. (Hofstede, Hofstede, Minkow 2010: 135-184)
- Usikkerhedsundvigelse: Kulturer med svag usikkerhedsundvigelse er afslappede over for livets usikkerheder, og de løber gerne risici. Kulturer med stærk usikkerhedsundvigelse opstilles mange skrevne og usagte regler, som man lægger vægt på bliver overholdt. (Hofstede, Hofstede, Minkow 2010: 187-233)

Baseret på denne teori og feltstudier har Hofstede tegnet "kulturelle verdenskort". I denne artikels regi vil jeg kun kigge på sammenstillingen af magtdistance vs. Individualisme.

Umiddelbart kunne den studerendes tilhørsforhold til den arabiske kulturs placering på Hofstedes verdenskort (2. kva-



drant) spille en særlig rolle, men da jeg ikke deltog i de samtaler, hun havde med de virksomheder, som afviste hende som praktikant, er jeg ikke i stand til at bedømme dette.

Magtdistance

Derimod mener jeg, at arabiske landes indplacering på x-aksen omkring magtdistance spiller en rolle i forhold til den studerendes manglende vilje til at tale med chefen om mulighederne for udvidelse af virksomhedens marked. Samtalen med den studerende demonstrerede hendes tilknytning til en kultur med en større magtdistance end den danske. Hun mente ikke, at det bekom sig for en studerende at fortælle chefen i en virksomhed noget. Hun var i tvivl om, det ville fornærme ham. Hun antog altså, at magtdistancen mellem dem ville gøre det umuligt for ham at lytte til hendes forslag.

Samtidig er den danske kultur – igen ifølge Hofstedes verdenskort – præget af lille magtdistance. Derfor er det en opgave i vejledningen at ekspliciterer denne forskel – og at gøre det klart for den studerende, hvad mulighederne er. Med andre ord er det op til vejlederen at "trække" den studerende fra 2. til 3. kvadrant, så længe praktikken finder sted i Danmark.

Individualisme vs. kollektivism

Ser man på den anden akse, individualistisk i forhold til kollektivistisk, så er det karakteristisk, at i kollektivistiske samfund er det gruppens interesser, som er vigtigere end individets (Hofstede, Hofstede, Minkow 2010: 91). Det betyder, paradoksalt nok, at relationer mellem individer så at sige omkranses af gruppen, så man som individ henvender sig til et andet individ baseret på den relation, som gruppen har til dette individ. Mere konkret vil man henvende sig til en virksomhedsleder, hvis denne relation på en eller anden måde i forvejen er etableret fra gruppen, fx min onkel kender denne mand. I et individualistisk samfund, som det danske, står individet alene – og vil henvende sig til et andet individ som et enestående individ. Konkret henvender man sig til et individ på baggrund af dette individs egne meritter. I en henvendelse til en virksomhedsleder vil man derfor henvende sig til chefen som repræsentant for virksomheden.

Opgaven for vejlederen drejer sig i den konkrete sag om

at gøre det klart for praktikanten, at hun ikke behøver en i forvejen etableret relation for at henvende sig til chefen. Det er nok, at hun er praktikant – og at han er leder. Igen drejer det sig med andre ord om at "trække" den studerende fra 2. til 3. kvadrant – eller i hvert fald at understrege, hvor forskellen i kulturer ligger.

I den beskrevne vejledningsproces har Hofstedes kulturelle verdenskort været særdeles beskrivende for de reaktionsmønstre og holdninger den studerende har udvist. Generelt mener jeg, at man især som ny praktikvejleder vil have glæde af at kende til disse teorier når man skal vejlede udenlandske studerende. I det daglige arbejde oplever jeg, at situationen i sig selv, kombineret med vejleders erfaringer/viden og psykik, fører til det valg, som er passende. ■

Ressourcer

- Geert Hofstede, Gert Jan Hofstede, Michael Minkow (1991 – 3rd edition 2010) *Cultures and Organizations: Software of the Mind*, Third Edition, McGraw-Hill Professional
- <http://geert-hofstede.com/>





Kan vejledning via distance erstatte ansigt-til-ansigt samtale?

– Raimunde Roulund
lektor, Erhvervsakademi Lillebælt

Raimunde Roulund underviser på Serviceøkonomuddannelsen på Erhvervsakademi Lillebælt. Hun beskæftiger sig i denne artikel med den udfordring, det kan være at skulle vejlede studerende via digitale medier for eksempel, mens de er i praktik.

Den teknologiske udvikling og globaliseringen påvirker læring, undervisning og vejledning: Undervisere og studerende har nu mulighed for kommunikere via distance ved at benytte de nye virtuelle kommunikationsredskaber. Vejledning via distance er blevet meget udbredt i de seneste år. Omvendt indebærer denne form for vejledning potentielt store problemer, som bunder i den måde, vi kommunikerer – verbalt, paraverbalt og nonverbalt. Meget af den information, vi modtager, overføres således gennem samtalepartnernes kropssprog. Umiddelbart synes dette at være et stort problem for fjernvejledningen. Denne artikel vil imidlertid argumentere for, at problemet kan minimeres, så de nye digitale medier bliver et brugbart redskab til vejledning. Det er muligt at vejlede på et højt kvalitetsniveau ved at benytte virtuelle kommunikationsredskaber som e-mail, chat og videosamtale. Valget af redskab er situationsbestemt.

Vejledningsformer og den virtuelle vejledning

Effektiviteten af vejledning via distance afhænger af, hvordan man tilpasser de virtuelle kommunikationsredskaber til den

form for vejledning, som er ønskelig i den konkrete situation. Birthe Kaiser præsenterer en model ved navn Mentorkarussellen. Den giver mulighed for systematisering af forskellige samtaleformer (se model nedenfor).

I en samtale kommunikerer vi verbalt, paraverbalt og nonverbalt. Kun 7 % af informationen får vi verbalt. Resten er paraverbal og nonverbal. Paraverbal kommunikation sker gennem stemmestyrke, betoning, intonation, tonefald o.l. Nonverbal kommunikation sker via kropsholdning, øjenkontakt, gestus, ansigtsudtryk o.l. Ifølge den amerikanske psykolog Albert Mehrabian foregår 38 % af vores kommunikation paraverbalt og 55 % nonverbalt. Under en samtale ansigt-til-ansigt får vi al information. Ved en samtale via distance mister vi hele eller i hvert fald noget af den paraverbale og parasproglige kommunikation, afhængig af de virtuelle kommunikationsredskaber, vi bruger.

Endvidere er der forskellige typer vejledning, alt efter hvad situationen påkræver. Tre hovedformer er de fagligt/kognitivt-prægede coaching og konsultation på den ene side, og samtalen, der involverer følelser, på den anden. En følelsesmæssig præget samtale vil kræve højere grad af para- og nonverbal kommunikation, end en rent faglig/kognitiv vejledning. Dette bør afspejle sig i valget af elektroniske vejledningsredskaber.

E-mail kontra ansigt-til-ansigt samtale

Ved brug af e-mail kommunikeres udelukkende den verbale information. Byron nævner negativitetseffekten, dvs. at modtagere af e-mails er tilbøjelige til at opfatte indholdet af e-mails som mere negativt, end det var tiltænkt af afsenderen. Denne ulempe kan mindskes ved brug af smileys og emoticons. Desuden er kommunikation via e-mail asynkron. E-mail er mere privat, mindre kaotisk og mere pålidelig måde at kommunikere på end chatkommunikation. Desuden giver e-mail mulighed for dokumentation. Derfor skal man formulere sig mere bevidst.

Der findes redskaber til god ledelse via e-mail: E-mails skal være personlige, korte, høflige, endda venlige, ærlige og tydelige, dvs. starthilsen, venlige bemærkninger, smileys, emoticons og parenteser er nødvendige. Det er godt at bruge metakommunikation (fx parafraserede spørgsmål), godt at overveje ordvalg en ekstra gang (om de valgte ord giver det budskab, man ønsker) og man skal opbygge sin e-mail på en

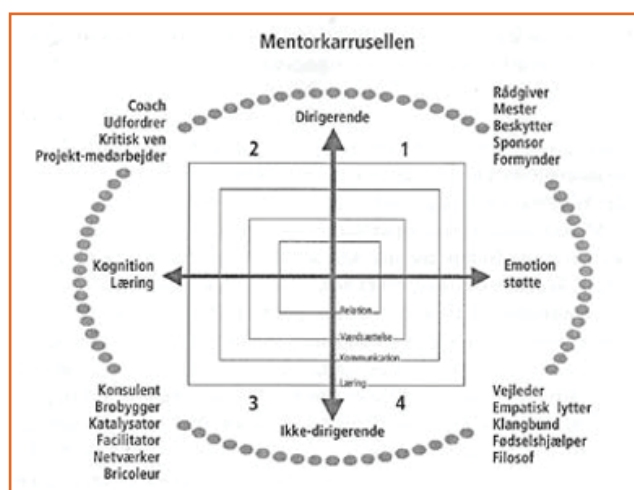


Fig 1. Mentorkarusellen af Birthe Kaiser (Kaiser, Korsbæk, Anni og Bente 2004)



for modtageren logisk og nemt overskuelig måde (titel, det vigtigste først, korte afsnit, punktopstilling).

Chat kontra ansigt-til-ansigt samtale

Chat er tættere på ansigt-til-ansigt kommunikation, end e-mail er, fordi kommunikation foregår synkront, dvs. at det er dialog. Smileys og emoticons er meget udbredte i chatkommunikation. Desuden er det almindeligt at bruge akronymer eller actionwords. Disse hjælper chatteren til at holde et tempo, der minder om en samtale. Disse særlige kendetegn minimerer risikoen for, at modtageren misforstår en venlig bemærkning. Filosofen Merleau-Ponty skriver om kropsskemaer, at mennesket er i stand til at udvide kropssubjektet og inkorporere redskaber i den måde, vi er til stede i

verden på. I den tankegang inkorporerer mennesket tastaturet og internettet som redskaber i sit kropsskema. Tastaturet bliver et nyt taleorgan. Men for at kunne inddrage dette nye kropssprog i chatkommunikation, skal man være sikker på, at de studerende kender redskaberne og er vant til at bruge dem.

Ved chatkommunikation kan man bruge de samme metoder som ved skrivning af e-mails (metakommunikation, parafrasering, uddybende spørgsmål, venlighed osv.) Desuden kan man via chat kontakte andre personer med det samme.

Videosamtale kontra ansigt-til-ansigt samtale

Et digitalt møde er tæt på et ansigt-til-ansigt møde, fordi man har mulighed for at kommunikere synkront med lyd og billede. På den måde kan man kommunikere verbalt, para-



verbalt og nonverbalt. Det afhænger dog af internethastighed og webkamera. Desværre ser man kun hovedet og lidt af overkroppen. På den måde forsvinder noget (eller en del) af den paraverbale og den nonverbale kommunikation. En stor ulempe ved videosamtalen er, at der er umuligt at bruge sidemandvejledning, hvor man viser, skriver eller tegner noget og forklarer det samtidigt.

Videosamtale er tættest på en ansigt-til-ansigt samtale, har færrest ulemper og bør derfor bruges mest i vejledning via distance.

Samtalepyramide

Opsummerende har jeg lavet en samtalepyramide, som bør – mener jeg – bruges i vejledning af studerende.

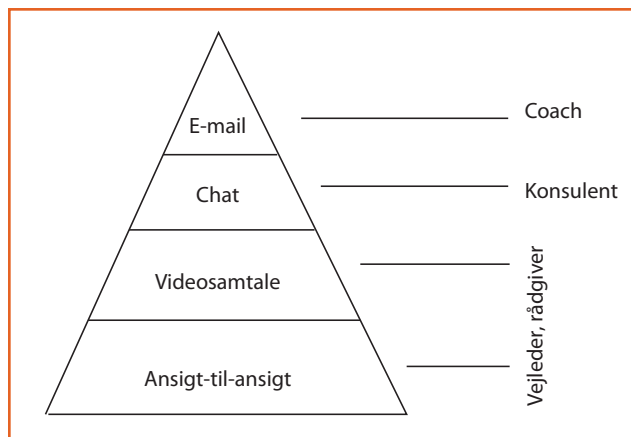
Pyramiden viser, at den mest naturlige måde at vejlede på er via ansigt-til-ansigt samtale, fordi kun i den form er samspillet mellem verbal, paraverbal og nonverbal kommunikation fuldt ud muligt. Når det er umuligt at mødes fysisk, bør man mødes digitalt, dvs. via videosamtale, da dette minder mest om et møde ansigt-til-ansigt.

En videosamtale egner sig bedst til en følelsesmæssig samtale, fordi man kan føre en synkron dialog, man kan se en del af kropsproget, og man kan modtage den paraverbale information.

Man bør kun bruge chatten, når det ikke er mulighed for det digitale møde, hvis den studerende ikke har webkamera, eller hvis internethastigheden er meget lav. Chatsamtale er mindre egnet til følelsesmæssig samtale, fordi man kun modtager verbal information og en smule nonverbal information via brug af smileys, emoticons, akronymer og actionwords. Derfor bør chat ikke bruges til rådgivning eller vejledning.

For en konsultation er chatsamtale en god mulighed, fordi her har man ikke brug for emotionel samtale – det kognitive står centralt. Kropssprog er ikke nødvendigt, og hvis der opstår følelsesladende situationer, kan man i stedet starte en videosamtale.

E-mail bør man bruge til meget konkrete spørgsmål / svar, udveksling af information og filer. E-mail er slet ikke egnet til en emotionel samtale. E-mailen kan bedst bruges i coaching, hvor det handler om et konkret kognitivt problem. Dette kræver ikke dialog, og det er tilstrækkeligt at sende og modtage verbal information.



Tilpasning

Ovenfor nævnte jeg, at vejledning via elektroniske medier kan medføre, at meget information fra vejleder til studerende – og omvendt – går tabt. Jeg vil imidlertid argumentere, at vejledning via distance godt kan erstatte ansigt-til-ansigt samtale, hvis de virtuelle kommunikationsredskaber tilpasses de ønskede vejledningsformer. ■

Ressourcer:

- Byron, Kristin (2008) "Carrying too Heavy a Load? The Communication and Miscommunication of Emotion by Email" i The Academy of Management Review, Volume 33, Number 2 / April 2008
- Kaiser, Birte, Korsbæk, Anni og Strager, Bente (2004) Mentor, den fleksible vejleder, CVU Vest Press
- Mehrabian, Albert (1971). Silent Messages (1st ed.). Belmont, CA: Wadsworth
- Merleau-Ponty (1964) Le Visible et l'invisible, suivi de notes de travail Edited by Claude Lefort, Paris: Gallimard



Sig mig: Er du dum eller hvad?

Kan man få alle studerende gennem uddannelsen - og skal man det?

- Astrid Engell

underviser, Kold College, Erhvervsakademi Lillebælt

Astrid Engell underviser på Procesteknologuddannelsen på Erhvervsakademi Lillebælt. I denne artikel bruger hun sin erfaring til at reflektere over hvilken indsats, det kræver af en lærer at håndtere den modstand, som studerende kan udvise, når de efter nogle år i erhverv igen skal sætte sig på skolebænken.

Modstanden er nemlig ofte en medvirkende årsag til, at studerende dropper uddannelsen, eller ganske enkelt dumper. Så hvad er det ved dette møde mellem praksisviden og skoleviden, der skaber modstand – og hvad kan læreren gøre ved det?

Mange af de mennesker, der vil være procesteknologer, er ikke særligt "boglige". Det er mejerister, bagere, slagtere og kokke, der videreuddanner sig. De er vant til at arbejde med hænderne og ikke til at studere.

Nogle mennesker har svært ved at læse sig til viden, som de ikke kan se eller røre ved. Det betyder ikke, at de er dumme - vi ved alle sammen, hvor vigtigt det er, at en tømrer eller en murer er god til sit arbejde. Det har ikke noget at gøre med, om han er god til at læse. På vej gennem uddannelsen skal de procesteknologstuderende omstille sig fra at være håndværkere til at være studerende, og det kan være noget af en omvæltning. For nogen af dem er omstillingen så svær, at de falder fra undervejs.

Hvad er det, vi gør

Men hvad er det, der kan stå i vejen for, at en studerende trives med at lære noget? Og kan jeg og mine kolleger oven i købet komme til at skubbe nogen ud, i forsøget på at hjælpe dem?

Først er det vigtigt at se på, hvorfor det er så svært at være studerende. Hver gang der sker ændringer i vores liv, er der noget, der trækker frem mod forandring, og noget, der holder os tilbage. Progression vs. regression (Ziehe 1984 : 97 ff.). Det gælder lige fra børnehaven, hvor man kan længes efter at blive en af de store og komme i skole, samtidig med at man er skræmt ved tanken om det store ukendte. Den samme mekanisme gør sig gældende gennem hele livet, især nu hvor vi hele tiden skal være "omstillingsparate" og ud-

danne os i "livslang læring". Det kan især føles som et pres for arbejdsløse og mennesker med kort uddannelse, og det kan betyde, at man mere eller mindre ubevidst sætter hælene i: Man forsvaret sig, eller gør modstand mod at lære.

Modstand mod at lære

Forenklet sagt er der to måder at lære noget på. Man kan hægte ny viden på det, man kender i forvejen. Det er den nemme måde. Man kan også opbygge en ny basisviden at hægte sin nye viden på. Det kan give aha-oplevelser og en fornemmelse, der kan sammenlignes med at klatre op et sted, hvor udsigten er større og flottere end der, hvor man stod før. Det er fantastisk, når det lykkes, men svært og frustrerende undervejs. Det er den form for grænseoverskridende læring, vi kræver af de studerende!

Når kravene bliver for meget

Når kravene så bliver for meget for én, kan man reagere på forskellige måder. En af måderne er stædigt at prøve at tilpasse alt det nye til den viden, man har i forvejen. Det er her, man møder den stædige studerende, der bare ikke vil høre efter, når man fortæller om noget nyt, for han ved da udmærket godt, hvordan tingene hænger sammen.

Man kan også møde ham, der ser ud som om han lytter, men bare ikke gør det, han bliver bedt om. Eller hende der aldrig spørger om hjælp, selv om hun laver alle opgaverne forkert, og selv om hun ikke kan finde ud af forsøgene.

Så er det jeg står over for studerende, der tilsyneladende ikke vil høre efter, hvad jeg siger. Ikke vil tage mod gode råd, og i det hele taget ikke vil noget som helst. Hvordan skal jeg håndtere det? Det virker i hvert fald ikke at blive sur og stampe i gulvet. Det er mere konstruktivt at tage udgangspunkt i den studerende og dennes behov.

Møde i øjenhøjde

Første forudsætning for at forstå, hvad der sker, er at se i øjnene at jeg ikke ved, hvad den studerende tænker. For at finde ud af hvad der er i vejen, må jeg spørge. Udfordringen ligger i ikke at dømme vedkommende på forhånd, men forsøge at møde ham eller hende i øjenhøjde. I stedet for at



spørge: "Hvorfor gør du ikke, som der bliver sagt?" skal jeg tænke: "Hvad er der galt?"

Jeg kan ikke regne med at min studerende vil svare i forkromet pædagogisk fagsprog og fortælle, at "han har en regressionsinteresse, fordi hans drivkraft overskygges af hans utryghed ved akkommodativ læring" (Illeris 2006, s. 112). Jeg kan heller ikke regne med, at han oversætter det til dansk og fortæller mig, at han går i baglås, fordi der sker for meget, og fordi det hele er for svært lige nu.

Altså må jeg selv bruge min viden om, hvor svært det kan være at acceptere, at når han tilsyneladende ikke VIL, er det sandsynligvis, fordi han ikke KAN eller måske endda ikke TØR. Når jeg er kommet så langt, skal jeg også acceptere, at jeg ikke kan ændre et andet menneskes verdensbillede med mine gode intentioner.

Derefter kan jeg begynde at arbejde med hvilke muligheder, jeg har for at gøre min studerende tryk nok til at vove sig ud i det ukendte. Måske skal der en mentorordning eller en coach til. Måske kan samtaler med en studievejleder hjælpe. Måske skal der ikke mere til, end at underviseren forstår, at den studerende ikke er dum. Han er bare usikker!

Vi kan ikke få alle med på vognen

Når det er sagt, er jeg også nødt til at acceptere, at vi ikke kun møder solstrålehistorierne, hvor vi er i stand til at hjælpe

en studerende videre. Ofte er accept og samtaler slet ikke nok. For at vende tilbage til spørgsmålet: Kan man få alle studerende gennem uddannelsen - og skal man det?

Jeg er nødt til at besvare mit eget spørgsmål med et nej! Vi kan ikke få alle gennem uddannelsen, og det tror jeg heller ikke, vi skal. Vi kan arbejde på vores indstilling til de studerende, så vi støtter dem, der har det svært. Men somme tider møder vi mennesker, der bærer på problemer, vi ikke kan hjælpe dem med i vores undervisningssystem. Vi må leve med, at vi ikke kan få alle med på vognen. ■

Ressourcer

- Illeris, Knud (2006): Læring. København: Roskilde Universitetsforlag.
- Ziehe, Thomas & Stubenrauch, Herbert (1984): "Ny ungdom og usædvanlige lære-processer". 2. oplag. Politisk Revy.



Som underviser, hvornår har du sidst set på dig selv?

- Allan Helboe
adjunkt, Erhvervsakademi Lillebælt

Allan Helboe underviser på datamatikeruddannelsen på Erhvervsakademi Lillebælt. I denne artikel beskriver han en metode til, hvordan kollegial supervision kan faciliteres gennem brug af videooptagelse. Den kollegiale supervision bruges til at få underviseren til at se på sin egen praksis. Artiklen er henvendt til underviserne, og Allan Helbo understreger vigtigheden af at se på sin egen undervisning, bogstavelig talt med nye øjne – nemlig både kameraets og kollegaernes.

At være underviser er verdens mest ensomme job - måske ikke den skinbarlige sandhed, men der er jo noget om snakken! Når du forbereder dig, sker det ved skrivebordet med dine bøger og computer, når du underviser, er det dig og klassen, og når du evaluerer er det enten grædende på bunden af kasteskabet eller måske foran spejlet på badeværelset. Til nøds spørger du lidt om råd og får også masser af velvillig hjælp fra dine flinke kollegaer, men det er bedst, når tingene går godt. Når det går skidt, bliver det ofte så personligt, "intimt" og dermed sårbart, at du holder lidt igen – og det gør de flinke kolleger som oftest også. Det koster – på godt og ondt – at komme så tæt på.

Til ensomheden følger også manglen på relevant feedback. Der er jo ikke andre end dig selv, som ved, hvad der sker - bortset fra klassen, som udsættes for din undervisning. Så din dommer bliver dels klassen, der løbende, eller i evalueringen, nok skal fortælle, hvad der er godt eller skidt (især det sidste) - eller dig selv. Når erfaringen så viser, at den hårdeste dommer oftest er en selv, ja så er der ikke noget at sige til, at man som underviser ofte føler sig usikker, famlende, træt eller måske endda nedslidt og bange!

Kollegial supervision

Og man ved jo godt, at der findes værktøjer, metoder og teori der kan tages i brug. F.eks. er kollegial supervision et anerkendt værktøj, som kan benyttes til at få fokus på forskellige elementer fra din undervisning med efterfølgende supervision af en eller flere erfarne kolleger. Her er formålet at få iværksat en refleksion af egen praksis (din undervisning) og gennem struktureret, åben dialog med din ligeværdige kollega få belyst et eller flere temaer med henblik på at udvikle eller forbedre din undervisning. Og så endda helt uden at skulle (be)dømmes eller vurderes!

Erfaringerne fra de som har prøvet kollegial supervision viser, at fordelene ofte er store. Ikke alene bliver de aktuelle problemer som regel løst, men den refleksion, der finder sted, giver oftest afledte gevinster. Du opdager ting om dig selv og din undervisning, som du ikke anede fandtes, og du kommer til at se på dine evner og muligheder med helt nye øjne. Det er historien om at alene det at fokusere på noget har en positiv effekt. Og da I jo er flere om forløbet, spredter gevinsterne sig ikke alene som ringe i vandet - de forstærkes, idet alle kan bidrage med observationer, råd og relevant input. Det er altså ikke kun dig med problemet, som får hjælp, alle involverede vinder ved processen.

Kolossen på lurfødder...

Hvorfor bruges kollegial supervision så ikke ret meget? Ja, en forklaring er, at hvis det skal ske "efter bogen"¹, så er processen lidt omstændig. Der er tre personer involveret, og de skal alle finde tid i deres kalender på samme tid. Oven i købet kan de ikke vælge frit, idet de er bundet op på, at den undervisning, som skal ligge til grund for hele forløbet, skal kunne finde sted uden gener for deltagerne - herunder selvfølgelig især de studerende. Dernæst skal man følge nogle relativt stramme regler for at få det ønskede udbytte og forhindre, at det hele løber af sporet: Der skal holdes en supervisionssamtale umiddelbart efter undervisningen, der skal tages noter, evalueres og udspørges. Og så skal supervisionssamtalen evalueres!

Når essensen af det hele så i forvejen er en smule "tæt på", hvor såvel faglig som personlig blufærdighed er med til at skabe en stemning af usikkerhed, ja så er der vel ikke noget at sige til, at det er alt for sjældent, man får taget sig sammen til at få startet processen op.

Teknologi kan hjælpe

Men med moderne teknologi og et par genveje behøver det ikke være så svært! Først og fremmest kan brugen af et simpelt videokamera hjælpe på rigtig mange områder. Dels kan du optage din undervisning, når det passer dig - du er ikke afhængig af, om andre har tid. Du kan også se optagelsen igennem for at se, om det overhovedet er noget, du vil have

¹ Som det fx beskrives af Poulsen (1991) og Andersen og Petterson (1995).



andres øjne til at se på. Måske begik du et par brølere, som du helst vil holde for dig selv, eller måske får du selv øjnene op for en løsning på dit problem.

Men som regel vil du jo gerne have råd og inspiration fra andre. Med videooptagelsen i hånden kan du nu vælge frit blandt de kolleger, som du føler, kan bidrage - du kan endda vælge mere end en! Du kan selv vælge, hvor længe der skal gå efter optagelsen blev foretaget - måske skal du lige samle lidt mod. Men for din egen skyld er det nok bedst, at du stadig kan huske hvad det hele drejede sig om. Nå, nej! Du kan jo bare gense din optagelse, hvis du skulle have glemt indholdet.

Og din kollega kan selv vælge, hvornår det passer ind i planen at se videoen igennem. Undervejs kan hun spole frem og tilbage, enten for at fokusere på de fine detaljer som først opdages efter et par gennemsyn eller også for at betragte helt forskellige detaljer i en situation. Eller måske vil hun prøve at se en situation flere gange for at prøve flere forskellige holdninger og meninger af.

Og det hele kan deles op...

Når I skal holde selve supervisionssamtalen, bruger I igen kameraet som et ekstra sæt øjne. Der er altså ingen grund til at have en tredje person ind over som "moderator". I kigger selvfølgelig også denne optagelse igennem bagefter for at se, hvor gode I var. Holdt I jer til konteksten, eller blev det bare til lidt hyggesnak? Var din kollega god til at stille de

rigtige spørgsmål? For mange spørgsmål, for få ...? Reagerede du åbent og positivt? Eller blev du lidt småsur og tog kritikken for personlig?

Går det helt skævt, er det naturligvis vigtigt, at der er en vej ud, inden I måske bliver uvenner eller samarbejdet bliver lidt anstrengt. Det vil derfor være en god ide, at I på forhånd har aftalt, at I begge kan afbryde supervisionssamtalen til enhver tid uden yderligere forklaringer. Det kunne jo også være, at du blev helt fyldt op efter blot få minutter og havde brug for at bearbejde det hele lidt alene.

Men som hovedregel går de fleste samtaler godt - I ER jo professionelle og har begge en gevinst at hente ved denne form for vejledning / rådgivning. Og så viser det sig nok efter relativt få samtaler, at I slet ikke behøver at se optagelsen af supervisionssamtale igennem. Medmindre I selvfølgelig ønsker at supervisere over selve samtalerollen.

Det bliver bedre med tiden

Med tiden bliver alle dine kolleger forhåbentligt fortrolige med metoden, så den kan indgå som et helt naturligt element af din undervisning. Du skal blot huske at tænde for kameraet, og så er det igen tid til selv-evaluering og bearbejdning af processen (din undervisning), inden det går løs med den næste optagelse. Med et nyt problem, til en anden kollega eller alle dine kolleger.

Eller måske bare lidt til dig selv? ■

Ressourcer

- Andersen, Hanne Leth og Bager, Lene Tortzen (red.) (2011) Kollegial supervision som udviklingsredskab i undervisningskulturer, Århus Universitetsforlag
- Andersen, Ole Dibbern og Petersson, Erling (1995), Kollegial supervision - en håndbog, Undervisningsministeriet, Erhvervsskoleafdelingen hentet fra <http://pub.uvm.dk/1995/kollegial.pdf> 3/1 2012
- Poulsen, Sten Clod (1991) "Det står og falder med praksis" i Uddannelse, juni 1991



MOVING ON

Konference om mobil marketing den 21. marts 2012 på Syddansk Universitet. Kan man vinde kunder, marked og salg via mobil marketing? Det klokkeklare svar er ja. På mobilkonferencen *Moving On 2012* viser vi hvordan. Yderligere oplysninger og tilmelding www.moving-on.dk



AT STYRE SIG

Konference om identitetskonstruktion og selvfabrikation i nye medier den 6. og 7. juni 2012 på Syddansk Universitet.

Et af den moderne tilværelses spørgsmål er, hvordan *vi kan styre os selv*, eller måske om vi skal. De mange sammensatte og måske modsigende versioner i sociale medier, eportfolier mv., som er derude, kan de, skal de, vil de blive kontrolleret af mig?

Yderligere oplysninger og tilmelding www.knowledgelab.dk/node/1306

Knowledge Lab DK
SDU
Campusvej 55
DK-5230 Odense M
www.knowledgelab.dk

Kontakt:
Sekretariatsleder
Kurt Kjær Olesen
kol@knowledgelab.sdu.dk
tlf. 6550 3364

Direktør Niels Henrik Helms
nhh@knowledgelab.sdu.dk